



FACULTAD DE EDUCACIÓN

**MASTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**El desarrollo de la expresión oral a través del aprendizaje
cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos**

**Oral Expression Through Cooperative Learning and Project-
Based Learning**

María Teresa del Ribero Arronte

Lenguas Extranjeras

Marta Gómez Martínez

2018/2019

Junio 2019

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Objetivos	5
3. Marco Teórico	5
3.1. Desarrollo de la competencia comunicativa	5
3.1.1. La competencia lingüística y la competencia comunicativa	6
3.1.2. La expresión oral	9
3.1.2.1. La expresión oral en el currículo de Secundaria	11
3.2. Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua	12
3.3. Métodos para el desarrollo de la competencia comunicativa	16
3.3.1. La cooperación en el aula	18
3.3.2. El aprendizaje cooperativo	18
3.3.3. El enfoque comunicativo	20
3.3.4. El enfoque por tareas	24
3.3.5. El enfoque basado en proyectos	26
3.4. Propuesta didáctica	28
3.4.1. Descripción	28
3.4.2. Destinatarios	29
3.4.3. Objetivos	29
3.4.4. Contenidos	30
3.4.5. Competencias clave a desarrollar	31
3.4.6. Metodología	32
3.4.7. Desarrollo de las propuestas	33
3.4.8. Propuestas 1 y 2: <i>Eco-challenge</i> y <i>Breaking News</i>	34
3.5. Puesta en práctica: Propuesta 1	38
4. Conclusión	40
5. Bibliografía	44
Anexos	45

Precisiones en torno al uso del lenguaje en este trabajo:

A lo largo de este trabajo, y con el fin de facilitar la lectura del texto, se hace uso del masculino genérico para referirse a las personas de ambos sexos, no significando en ningún momento esta adopción la utilización del uso sexista del lenguaje ni de las connotaciones que ello implica.

RESUMEN: La adquisición y aprendizaje de una lengua es un proceso lento, de alta complejidad que presenta un desarrollo un tanto flemático en los centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria en España, siendo esta carencia especialmente palmaria en el ámbito de la producción y expresión oral. Para dar respuesta a estas dificultades y con el fin de mejorar la expresión oral de los discentes, en el presente trabajo se abordan el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por tareas y el aprendizaje basado en proyectos como metodologías que fomentan el uso de la lengua como medio de comunicación entre los alumnos. Tras esta fundamentación teórica, se plantea una propuesta didáctica basada en dos proyectos con el propósito de mejorar la expresión oral, la competencia comunicativa y los factores colaterales destinada a alumnos de 3º de la ESO del programa bilingüe.

PALABRAS CLAVE: competencia comunicativa, expresión oral, trabajo cooperativo, aprendizaje basado en proyectos.

ABSTRACT: Learning a foreign language is a lengthy, highly complex process as well as an arduous task for students in Secondary Education in Spain, especially concerning oral expression and production. In order to seek new ways to promote speaking in the second language classroom, this paper explores a fresh approach to teaching foreign languages that foster language as the main tool for communication in class based on Cooperative Learning, Task-Based Learning and Project-Based Learning. After overviewing the theoretical background, a didactic proposal is presented in order to improve oral expression and communicative competence. This proposal is aimed at students from 3º ESO within the bilingual program.

KEY WORDS: communicative competence, oral expression, Cooperative Learning, Project-Based Learning.

1. Introducción

La sociedad actual, contextualizada en la era de la globalización, está caracterizada por la ausencia de fronteras, los rápidos avances tecnológicos y el cambio constante, entre otros. Esto hace que el manejo de una o más lenguas extranjeras haya adquirido hoy en día un valor innegable y se haya transformado en la llave que da acceso a un mundo interdisciplinar, el mundo de la comunicación, la cooperación y la información. El portador de esta llave se convierte, pues, en un ser flexible, hábil, capaz de acceder a todo tipo de información en cualquier confín del mundo –siempre que tenga conexión a internet.

Los institutos de Educación Secundaria Obligatoria son los centros destinados a formar a los futuros miembros de esta sociedad y es su deber garantizar su aprendizaje y desarrollo. No obstante, en lo que a la adquisición de una segunda lengua se refiere, España parece ir un paso por detrás de otros países de la Unión Europea, con lo cual es fundamental encontrar una solución que resuelva de forma efectiva la presunta impericia de los estudiantes (Arroyo Pérez, Vázquez Aguilar, Rodríguez Gómez, Arias Bejarano y Vale Vasconcelos, 2015). La expresión oral es la actividad de lengua que ha resultado más comprometida en este desafortunado incidente. ¿Qué es, pues, lo que falla en esta ecuación? Se puede pensar que son muchos los factores que se deben tener en cuenta para dar respuesta a este problema, entre ellos los más sonados son el ratio de alumnos por clase, que dificulta la organización y el agrupamiento de los alumnos; la estructuración y disposición de las aulas; la poca motivación de los estudiantes, resultante de unas dinámicas pasivas y envejecidas; y la falta de formación de los docentes y de consonancia entre docentes e investigadores de esta área (Forteza y Negre, 2012; Kagan, 2009). En este trabajo se trata de dar respuesta a algunas de estas cuestiones a través de un enfoque comunicativo, del aprendizaje cooperativo y del aprendizaje basado en proyectos con el fin de fomentar el uso de la lengua como herramienta vehicular en el aula y así, mediante una práctica constante, lograr mejores resultados en la producción oral de los discentes. Se comienza tratando en profundidad los diferentes tipos de competencia (lingüística,

comunicativa, socio pragmática) y la expresión oral según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002) para abordar, posteriormente, el enfoque comunicativo y las formas de trabajo que más benefician el desarrollo de la expresión oral. De este modo, el aula de lengua extranjera se convierte en un espacio para que los alumnos hablen en inglés con la premisa de que, cuanto más utilicen la lengua de forma oral, mayor será su habilidad para expresarse. Además, el uso de proyectos en el aula no solo le otorga a la lengua y las actividades un propósito que motive a los alumnos, sino que atiende a la naturaleza transversal e interdisciplinar del currículo de Secundaria.

Tras esta revisión teórica, se presentará una propuesta didáctica formada por dos proyectos a través de los cuales se pretende desarrollar, junto con el aprendizaje cooperativo, la oralidad y la competencia comunicativa. Para finalizar el trabajo, se presentará la propuesta llevada a la práctica en un centro de secundaria durante el periodo de prácticas y las conclusiones que se han extraído de este trabajo.

2. Objetivos

- Revisar y actualizar el desarrollo de la competencia comunicativa según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.
- Examinar el concepto de expresión oral y ver cómo se refleja en el currículo de Secundaria.
- Estudiar el enfoque comunicativo en el aula de lengua extranjera.
- Reflexionar sobre las metodologías de trabajo cooperativo.
- Realizar una propuesta motivadora basada en el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje por proyectos.

3. Marco Teórico

3.1. Desarrollo de la competencia comunicativa

La adquisición de la lengua responde a la necesidad de los seres humanos de comunicarse entre sí. Es un proceso altamente complejo para el que, según

Noam Chomsky (1988), el ser humano dispone de un Dispositivo de Almacenamiento de Adquisición del Lenguaje (DAL) y está preparado de forma más o menos automática o predeterminada para adquirir la primera lengua desde el momento en que nace (Chomsky, 1988). Sin embargo, el proceso de comunicación no está marcado únicamente por el conocimiento subyacente de la lengua (*competencia*) y la producción real (*actuación*), sino también por el conocimiento de las relaciones entre el lenguaje, los usuarios y las circunstancias de la comunicación (Chomsky, 1965). Para comprender y ahondar en el desarrollo de la competencia comunicativa y la expresión oral, resulta pertinente presentar el concepto de *competencia* para dar respuesta a la adquisición de la lengua nativa, desarrollar brevemente las distintas perspectivas tomadas por autores pertenecientes a diferentes paradigmas lingüísticos (Chomsky, 1965; Lyons, 1970; Hymes, 1972) y recoger su relación con el aprendizaje de segundas lenguas (Cassany, 2009). Por último, dedicaremos esta sección a discutir el concepto de competencia incluido en la reforma del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (en adelante MCER) del 2002.

3.1.1. La competencia lingüística y la competencia comunicativa

El concepto de *competencia* está descrito por el *Diccionario de la Lengua Española* como la «pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado» (Real Academia Española, 2014, s.v. *competencia*). En lingüística, se denomina *competencia* al compendio de habilidades y destrezas que una persona posee de una lengua en concreto. Este término ha originado un amplio y acalorado debate entre Generativistas y Funcionalistas sobre los matices que debe incluir el concepto de *competencia* en función de los aspectos más relevantes de la lengua. Encontramos, pues, dos grandes conceptos: la *competencia lingüística* y la *competencia comunicativa*.

En el contexto del lenguaje, su adquisición y su uso, el concepto de *competencia lingüística* fue empleado por Noam Chomsky (1965) junto con el de *gramática* para describir el conocimiento que el hablante tiene de su propia lengua gracias a un «sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender un

número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión)» (Chomsky, 1965, citado en Padilla Góngora, Martínez Cortés, Pérez Morón, Rodríguez Martín y Miras Martínez, 2008, p. 179), lo que también denomina como *gramática*. Actualmente se ha definido como «el hecho de saber una lengua o poseer un conjunto explícito de conocimientos acerca del valor significativo de los signos que componen una lengua y de las reglas de combinación de esos signos para formar mensajes» (Tinajero, 2010, p.2).

Esta visión chomskiana ha sido criticada por autores que tildan de reduccionista la visión del concepto de *competencia* debido a la falta de «elementos del contexto sociolingüístico» (Iragui, 2004, p.2) presentes en la definición. Dell Hymes (1972) fue uno de los mayores críticos de la competencia lingüística, alegando que existen «reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles [...] [debido a que] las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad» (Hymes, 1972, p. 278). Si bien es cierto que para ser competente en una lengua se deben conocer, o al menos saber utilizar, las reglas gramaticales para producir enunciados comprensibles y coherentes, existen otros factores, como los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969), que rigen y pautan el comportamiento a seguir por los hablantes en una comunidad de habla para asegurar el éxito en el intercambio de significados.

La falta de elementos pragmáticos en la definición de la competencia lingüística dio lugar a la *competencia comunicativa*, referida por algunos autores como *competencia pragmática* (Hymes, 1972), que corresponde a la habilidad de efectuar un uso comunicativo de la lengua. Con el fin de incluir la correcta aplicación de las funciones del lenguaje en las distintas situaciones comunicativas, Hymes acuñó el concepto de *competencia comunicativa* descrito como «la capacidad que el discente adquiere de saber usar con propiedad una lengua llevándole a distinguir las diversas situaciones sociales posibles» (Padilla Góngora et al. 2008, p. 180). Por tanto se puede considerar un compendio de elementos que deben coexistir de forma simultánea formado por el conocimiento de la gramática, que permite que el hablante produzca frases gramaticalmente correctas, y elementos socio pragmáticos como las

funciones del lenguaje que garantizan la adecuación pragmática de dichas estructuras en contexto.

En el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera, de acuerdo con el *MCER*, la *competencia comunicativa* está conformada por subcompetencias de carácter *lingüístico*, *sociolingüístico* y *pragmático*. La *competencia lingüística* hace referencia al «conocimiento de destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas [...] independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones» (Consejo de Europa, 2002, p. 13). En ella se incluyen la suma y amplitud de los conocimientos del hablante así como la «organización cognitiva», las características de almacenaje de dicha información y la accesibilidad. Todos estos factores varían en cada individuo y se encuentran supeditados al contexto sociocultural en que ha tenido lugar el aprendizaje. La *competencia sociolingüística* está estrechamente ligada a «las condiciones socioculturales del uso de la lengua» (Consejo de Europa, 2002, p.13). Su influencia es especialmente notable en intercambios comunicativos entre hablantes de distintas culturas. Por último, la *competencia pragmática* está relacionada con el «uso funcional de los recursos lingüísticos» en los diferentes contextos del hablante y la habilidad discursiva, prestando especial atención a la cohesión y la coherencia del discurso así como recursos retóricos tales como la ironía o la parodia (Consejo de Europa, 2002, p.13).

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, además de hablar una lengua con fluidez, el discente deberá ser capaz de saber usar y adaptar esa lengua a los diferentes contextos y ámbitos, ya sea de carácter público, personal o profesional. Para ello, y como lo recoge el *MCER*, los discentes deberán realizar tareas cuya naturaleza no sea exclusivamente lingüística, sino que fomenten el uso de estrategias comunicativas (Consejo de Europa, 2002, p. 15). Este enfoque centrado en la acción se puede encontrar en métodos de enseñanza como el enfoque comunicativo o el enfoque de aprendizaje cooperativo, desarrollados más adelante en este trabajo, que facilitan la creación de contextos en los que el discente debe usar la lengua como herramienta de comunicación para solventar actividades de carácter no lingüístico.

3.1.2. La expresión oral

La competencia comunicativa en el ámbito de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas hace referencia a la capacidad de un hablante para expresar y transmitir significado de forma satisfactoria en diferentes contextos o situaciones. Para ello, durante el proceso de maestría de una segunda lengua el hablante deberá ser capaz de comprender y expresarse adecuadamente en las cuatro destrezas lingüísticas, a saber, comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. Resulta imprescindible resaltar que el avance en las investigaciones lingüísticas ha dado lugar a la reciente actualización del *MCER* en el que ya no se habla de destrezas lingüísticas, sino de actividades de lengua. Las actividades lingüísticas de recepción incluyen la comprensión auditiva y la comprensión lectora, mientras que las actividades lingüísticas de producción incluyen la expresión oral y la expresión escrita.

La expresión oral es la capacidad comunicativa que está compuesta por el dominio de distintos elementos como una correcta pronunciación, el conocimiento del léxico, el dominio de la gramática de la lengua meta, los diferentes registros, los elementos de comunicación no verbal, etc. A pesar de su papel central en el proceso de comunicación es una de las actividades de lengua que presenta un desarrollo más flemático en el aprendizaje de la lengua meta. Además de los aspectos lingüísticos, se deben tener en cuenta los elementos socioculturales y pragmáticos de la lengua (Instituto Cervantes, 1997-2019, s.v. *expresión oral*). Asimismo, dentro del *MCER* se tratan las actividades de expresión oral, dentro de las que se incluyen la transmisión de información en todas sus formas posibles, la enumeración de los distintos tipos de expresión oral, como leer un texto en voz alta, los discursos preparados, hablar de forma espontánea, detalla las estrategias vitales de expresión y establece las pautas de evaluación y fijación de objetivos (Consejo de Europa, 2002).

Se han incluido dos nuevos conceptos para denominar las dos actividades incorporadas recientemente, a saber, la interacción y la mediación. De acuerdo con la teoría de la comunicación, para que exista la interacción es

necesario que al menos dos individuos participen «en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral» (Consejo de Europa, 2002, p.14). En este intercambio los hablantes se influyen mutuamente y es frecuente que, a la vez que hablan y se escuchan, procesen la información que les envía el interlocutor de tal forma que puedan anunciar el resto del mensaje y elaborar una respuesta. Por lo tanto, la interacción es un proceso complejo «que supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas» (Consejo de Europa, 2002, p. 14). Este uso interaccional de la lengua resulta fundamental en el aula de Lengua Extranjera puesto que los hablantes deben interactuar entre sí.

Dentro de los diferentes enfoques para la enseñanza de segundas lenguas, el enfoque comunicativo (véase el apartado 2.3.3) reúne multitud de elementos beneficiosos que impulsan el desarrollo de la competencia oral en el discente puesto que genera una interdependencia positiva entre los alumnos, fomenta la interacción grupal cara a cara y crea la necesidad de comunicarse para lograr los objetivos de la sesión marcados por el docente. A través del enfoque comunicativo, los aprendientes asumen también responsabilidades tanto a nivel grupal como a nivel individual y ejercitan las destrezas sociales.

Tal y como recoge el *MCER*, en las tareas de expresión oral, el hablante debe hacer uso de la lengua para producir un texto oral posteriormente recibido por los oyentes. Así pues, «para llevar a cabo tareas comunicativas, los usuarios tienen que realizar actividades de lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias de comunicación» (Consejo de Europa, 2002, p. 60). Siguiendo las estrategias de expresión recogidas en el *MCER*, el hablante ha de ser capaz de movilizar los recursos internos a través de un proceso consciente de preparación, adecuar la producción al estilo, atender al destinatario, ajustar el uso de estructuras del discurso al destinatario y localizar los recursos en caso de que se produzca una carencia; todo ello con el fin de establecer un equilibrio entre el «potencial disponible y la naturaleza de la tarea» (Consejo de Europa, 2002, p. 66). En caso de que el aprendiente no disponga de los recursos necesarios y no sea capaz de movilizarlos podrá, en

tal caso, realizar un reajuste de la tarea para que se adecue al potencial disponible; una vez movilizados los recursos se podrá elevar el nivel de dicha tarea y aumentar la dificultad. Al contrario de lo que ocurre en este tipo de tareas, en una tarea no interactiva el usuario de la lengua podrá planificar y controlar de forma consciente los diferentes aspectos lingüísticos y comunicativos (Consejo de Europa, 2002, p. 66).

En definitiva, la oralidad en una segunda lengua alude a la capacidad comunicativa del hablante, que está compuesta por un compendio de elementos lingüísticos, socioculturales y pragmáticos que los discentes deben alcanzar a través del desarrollo de la propia competencia comunicativa. Para ello, esta debe ser ejercitada mediante actividades de expresión, interacción y mediación de carácter no lingüístico en las que la lengua se convierta en el instrumento de comunicación, confiriéndole, así, un propósito. El contexto más habitual en que los alumnos podrán aprender una segunda lengua y desarrollar la oralidad es el centro de Educación Secundaria. No obstante, la expresión oral en los centros educativos de Secundaria es una de las actividades de lengua con menor progreso y, con el fin de dar respuesta a estas carencias, en el siguiente apartado se examina lo dispuesto en el currículo de Secundaria sobre la función de la lengua extranjera y la oralidad en el sistema educativo español, y los procesos de aprendizaje.

3.1.2.1. La expresión oral en el currículo de Secundaria

Según lo dispuesto en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, a pesar de la relevancia del dominio de una lengua extranjera tanto en la era globalizada en que vivimos como en el sistema educativo, esta representa una de las carencias más notables del sistema educativo español. Además del valor que tiene en el territorio español, el plurilingüismo es de especial relevancia en la Unión Europea, donde se está construyendo un proyecto europeo y el uso de una lengua extranjera – generalmente el inglés– está a la orden del día. La LOMCE destaca la importancia de la fluidez, la expresión y la comprensión como factor clave en la empleabilidad y el crecimiento personal. En lo relacionado a la metodología, esta estará basada en un enfoque basado en la acción, que busca despertar el

sentido de la iniciativa tanto en los discentes como dentro del propio proceso de aprendizaje de dicha lengua y, por tanto, «se priorizará la comprensión y la expresión oral» (Ley Orgánica, 2013, art. 9).

En Cantabria, tal y como se estipula en el *Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria*, se destaca el papel de la lengua extranjera como herramienta de aprendizaje y comunicación, y el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. El currículo recoge el proceso de aprendizaje como uno que debe asemejarse al proceso de adquisición de la lengua materna para producir resultados de que sean naturales.

En relación al desarrollo de las competencias lingüística, comunicativa y pragmática, se recalca la importancia de los componentes lingüísticos, los componentes pragmático-discursivos y socioculturales de la lengua. Estas competencias exigen «la interacción de las distintas destrezas en contextos comunicativos reales» (Decreto, 2015, art. 29). Defiende también la visión holística e integradora de la lengua extranjera, por cuanto no se deben compartimentar las diferentes actividades de lengua, sino que se debe apostar por la integración de todas ellas. Además de lo mencionado anteriormente, el dominio de una o más lenguas extranjeras promueve el respeto a la diversidad lingüística y cultural.

3.2. Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua

En el contexto actual de aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua, los términos *adquisición* y *aprendizaje* suelen utilizarse como sinónimos que definen los procesos conscientes e inconscientes a través de los que el discente «alcanza un determinado nivel de competencia en una lengua segunda» (Instituto Cervantes, 1997-2019, s.v. *aprendizaje segundas lenguas*). Sin embargo, ambos definen procesos de asimilación y conocimiento de una segunda lengua cuya distinción se convierte en un aspecto fundamental en enfoques en los que la comunicación y el significado se consideran el eje central. La *adquisición* implica un proceso inconsciente en que el hablante

utiliza la lengua para comunicarse y, por tanto, los resultados de dicho aprendizaje (reglas gramaticales, nuevo vocabulario) se manifiestan, también, de forma inconsciente sin que el hablante los identifique. Es el caso del proceso de adquisición de la lengua materna. La segunda forma de desarrollar la competencia lingüística es a través del *aprendizaje*, el conocimiento consciente de una segunda lengua que está formado por el estudio de las reglas gramaticales, los diferentes elementos de la lengua y la capacidad de hablar sobre las funciones y el metalenguaje. Esta diferencia fue establecida por Krashen (1981) en su teoría de la adquisición de una segunda lengua, que consta de cinco hipótesis principales: la hipótesis de monitor, la hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del aducto comprensible y la hipótesis de filtro afectivo.

Hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje

Tratando el tema en más profundidad, la adquisición de una lengua es lo que se denomina como «conocimiento nativo», el conocimiento no técnico de una lengua a través del cual el hablante es capaz de reconocer la corrección del lenguaje y lo identifica como algo que «suena bien» o algo que «suena mal» (Krashen, 1982, p. 10). Para que un adulto se convierta en un hablante competente de una segunda lengua es necesario que prime el proceso inconsciente de *adquisición*. Mediante el uso de la lengua, el hablante asimilará los conocimientos de una forma más eficaz a través del estudio de reglas y estructuras gramaticales o la memorización de palabras que le proporcionan un conocimiento más técnico sobre la lengua y le permiten «monitorizar» su producción de tal forma que sea capaz de corregir fallos sintácticos, morfológicos y gramaticales aplicando estas reglas.

Hipótesis del monitor

El conocimiento resultante del aprendizaje de reglas gramaticales y otros aspectos lingüísticos aprendidos en un contexto de enseñanza formal se convierte en una guía o herramienta que monitoriza la producción de enunciados en una segunda lengua de tal forma que, cuando el hablante

produce frases, este conocimiento se aplica de forma inconsciente para que este localice los fallos que comete y los corrija.

Hipótesis del input comprensible

Para que la adquisición de una segunda lengua sea posible es necesario que el aprendiente comprenda el aducto que recibe. A pesar de que pueda contener estructuras lingüísticas superiores a su competencia actual, el mensaje general debe ser comprensible para el oyente (Instituto Cervantes, 1997-2019, s.v. *hipótesis del input comprensible*).

Hipótesis del filtro afectivo

La predisposición del discente, la motivación o su estado de ánimo son factores que tienen un impacto positivo o negativo en los procesos de adquisición y aprendizaje. Si el alumno se encuentra relajado y motivado, la adquisición será mayor que en un estado de tensión, incomodidad y desmotivación.

Hipótesis del orden natural

Esta hipótesis sostiene que existe un orden de aprendizaje de carácter natural en la adquisición de «las estructuras y las reglas gramaticales» de una segunda lengua. Del mismo modo que en la lengua nativa, el aprendiente adquiere las reglas y los elementos lingüísticos en un determinado orden y, por tanto, también comete los mismos errores, similares entre todos los alumnos (Instituto Cervantes, 1997-2019, s.v., *orden natural*).

El aprendizaje se encuentra condicionado por una serie de factores externos e internos entre los que destacan la motivación del discente, las necesidades comunicativas que se le presentan y el estilo individual de aprendizaje de cada uno. Si bien es cierto que en Educación Secundaria responder a las necesidades particulares de cada uno de los discentes en una misma aula es una tarea de alta complejidad y prácticamente imposible con los recursos disponibles en la actualidad, tanto los materiales que se emplean en el aula como la dinámica de aprendizaje resultan elementos cruciales a la hora de

desarrollar la competencia comunicativa. En este trabajo se defiende con asiduidad el enfoque comunicativo como herramienta para encajar los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de cada aprendiente, puesto que el trabajo podrá dividirse de forma equitativa; cada aprendiente desempeñará tareas relacionadas con las diferentes actividades de lengua y contará con el apoyo del resto de sus compañeros, independientemente del grado de competencia de cada uno. Asimismo, el uso de *realia* o material real desempeña un papel clave en el desarrollo de la competencia del discente porque aumenta la motivación al establecer relaciones con su realidad. Por otra parte, dentro de los factores externos cabe destacar la necesidad de crear un ambiente distendido en el contexto particular del aula de lengua extranjera de Educación Secundaria en la que prime el aprendizaje significativo. Por lo tanto, una de las formas más efectivas para desarrollar la competencia y atender a los factores externos e internos del aprendizaje de segundas lenguas es la impartición de contenido en el aula. La selección minuciosa y fundamentada de material real que sea relevante para la vida de los estudiantes, ameno y formativo es una de las formas más eficaces para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

La distinción entre los términos *adquisición* y *aprendizaje* de la lengua acuñada por Krashen (1981) se encuentra también presente en el *MCER* y en los enfoques de enseñanza que en él se recogen. Como se ha mencionado anteriormente, en el ámbito de segundas lenguas estos dos términos se pueden utilizar de forma intercambiable. Sin embargo, el uso de «adquisición del lenguaje» se puede acotar para referirse a «las interpretaciones que hacen las teorías actuales de la gramática universal con respecto a la lengua de los hablantes no nativos» (Consejo de Europa, 2002, p. 137). Otra definición que se encuentra más en consonancia con el proceso inconsciente explicado por Krashen es el uso de dicho término para referirse a «los conocimientos y las capacidades, no explícitamente enseñados, que permiten utilizar una lengua no nativa y que son el resultado de una exposición directa al texto o de una participación directa en situaciones comunicativas» (Consejo de Europa, 2002, p.137). El «aprendizaje de la lengua», por el contrario, se refiere a la obtención

de la capacidad lingüística que resulta de la instrucción académica en un marco institucional (Consejo de Europa, 2002, p.137).

En lo que a la enseñanza de una segunda lengua se refiere, esta se ha abordado desde infinidad de perspectivas, enfoques y metodologías ligadas al momento histórico y las necesidades contextuales de cada época. Actualmente, nos encontramos en la era de la tecnología, la información y la comunicación donde el trabajo en equipo y la cooperación están a la orden del día. Por ello, en los siguientes apartados examinaremos algunos de los métodos y enfoques en los que la comunicación se coloca en el punto de mira, en los que se prioriza la adquisición de una segunda lengua mediante de su uso en vez de buscar el aprendizaje a través del estudio de reglas gramaticales y métodos más tradicionales.

3.3. Métodos para el desarrollo de la competencia comunicativa

Existen variedad de enfoques y métodos tanto de enseñanza como de aprendizaje de segundas lenguas que abordan el desarrollo de la competencia comunicativa y de la producción y expresión oral, pero no es competencia de este trabajo valorar la efectividad o no de cada uno de ellos. Muchos han sido puestos en práctica con resultados satisfactorios y otros han sido fuertemente criticados. Por tanto, no se ha llegado a un acuerdo sobre cuál es la mejor forma en que aprenden los alumnos y es posible que nunca se alcance, pues la metodología que se emplee deberá acomodarse a los objetivos acordados y a las necesidades de los alumnos en un contexto social específico. La eficacia de esta metodología estará supeditada a los alumnos, sus características individuales, su motivación, y a los recursos humanos y materiales de que se disponga (Consejo de Europa, 2002).

Con el fin de abordar este tema desde una perspectiva actualizada y de carácter práctico que pueda aplicarse al contexto actual que encontramos en el aula de Educación Secundaria, el presente trabajo tomará como referencia los métodos recogidos en el *MCER*: el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por tareas, y se incorpora, además, el aprendizaje basado en proyectos. Este último será la base de la propuesta didáctica que se presenta en el apartado

3.4. Teóricamente fundamentados en el Constructivismo, la acción como elemento central del aprendizaje y el andamiaje son dos aspectos que comparten estos tres enfoques y serán objeto de estudio en la propuesta didáctica presentada más adelante.

CONSTRUCTIVISMO

El constructivismo (Perkins, 1992; Piaget, 1969; Vygotsky, 1978) es una corriente pedagógica que defiende una nueva forma de ver el procesamiento de la información: el aprendizaje resulta como producto de la acción y sostiene que las personas construyen su conocimiento a través de la interacción con el medio, lo que hace que el conocimiento sea diferente para cada persona (Grant, 2002). Esta corriente fue objeto de numerosas críticas (Mayer, 2004; Kirschner, Sweller y Clark, 2006) que recalcan la complejidad de aprender haciendo –aprendizaje inductivo– puesto que no han desarrollado aún modelos mentales subyacentes para ello.

Dentro de esta corriente destacan autores como Piaget (1969) y las cuatro etapas del desarrollo cognitivo, que sostiene que los niños poseen una percepción del mundo que dista de la que poseemos los adultos. Estos construyen la comprensión del mundo en que viven para después apreciar las discrepancias entre lo que ya saben, o creen que saben, y sus descubrimientos. Dentro del constructivismo se encuentra también Vygotsky y su teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (1978) que sugiere que el aprendizaje, lo que él llama desarrollo, sucede cuando una persona interactúa con otra más capacitada dentro de la ZDP, una zona que se define como el espacio entre la Zona de Desarrollo Real (o ZDR), es decir, la capacidad de una persona para realizar tareas sin ayuda, y la zona de desarrollo potencial, lo que una persona es capaz de conseguir con ayuda de una persona más capacitada a través del andamiaje (Chaves, 2001). La interacción social es lo que ayuda al individuo a evolucionar (Vygotsky, 1978). Es importante que los docentes tengan siempre presente las diferencias entre los discentes y ellos mismos pues, además de ser personas en estado de desarrollo, sobra decir que la percepción que tienen del mundo unos y otros está formada por sus propias experiencias.

3.3.1. La cooperación en el aula

La organización del aprendizaje en el aula puede ser uno de los aspectos clave a la hora de alcanzar un aprendizaje exitoso. Johnson y Johnson (1987, leído en Cassany, 2009) establecen tres formas de organizar el aprendizaje en el aula: competitiva, individualista y cooperativa. La organización competitiva destaca por el enfoque de trabajo que establece «metas individuales» en la que los discentes trabajan de forma individual y contra sus compañeros de tal modo que se genera un clima de interdependencia negativa en el que el objetivo principal es ganar y no aprender. El enfoque individualista reemplaza las metas individuales por «metas personales». Los discentes trabajan de forma individual y no existe ningún motivo que propicie la colaboración, pero tampoco que motive el trabajo individual, generando así una interdependencia neutra que «fomenta actitudes individualistas basadas en el interés personal exclusivo y el desinterés por otros» (Cassany, 2009, p.11). El aprendizaje cooperativo, organización en la que se centra este trabajo, destaca por la forma de trabajar de los discentes; «cada aprendiz trabaja con sus compañeros en pequeños grupos para conseguir objetivos comunes e individuales interconectados» (Cassany, 2009, p.11). De este modo se genera una interdependencia positiva, «el aprendiz tiene interés en ayudar a sus compañeros a mejorar» y la motivación subyace en el propio aprendizaje pues el discente es consciente de que si sus compañeros aprenden, él también lo hará (Cassany, 2009). Este último modelo de organización es característico del aprendizaje cooperativo.

3.3.2. El aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es un método de enseñanza que se caracteriza por la cooperación de discentes en pequeños grupos mixtos y heterogéneos como herramienta didáctica que resulta en un aprendizaje más eficaz y «fomenta una enseñanza más reflexiva» basada, principalmente, en las habilidades de cada discente y no en la característica «memorización de contenidos» de los métodos tradicionales (Cassany, 2009, p.11). El aprendizaje cooperativo está compuesto por diferentes estrategias en las que los discentes trabajan de manera conjunta con el fin de lograr una meta, resolver un problema, realizar

un proyecto, es decir, el trabajo que realizan está enfocado hacia un resultado final que le otorga significatividad al proceso de trabajo. De esta forma, el aprendizaje cooperativo garantiza

la participación equitativa (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos propuestos, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo (Pujolàs y Lago, 2011, p. 18).

Entre los modelos cooperativos más destacados cabe destacar “Aprender Juntos” propuesto por Roger Johnson y David Johnson (1987) y “Estructuras Cooperativas” por Spencer Kagan (1999). Ambos modelos comparten la interdependencia positiva y la responsabilidad individual como dos de los principios básicos de un equipo de aprendizaje sin los que el trabajo cooperativo en equipo no es posible (Pujolàs y Lago, 2011). Sin embargo, uno de los aspectos diferenciadores entre estos modelos es el grado de matiz que los autores otorgan a la interacción entre integrantes de un grupo. Johnson y Johnson (1987) destacan la *intervención cara a cara* mientras que Kagan amplía con dos nuevos conceptos el número de elementos básicos en la interacción de los grupos cooperativos (*participación equitativa* e *interacción simultánea*) y los agrupa junto con los dos anteriores (interdependencia positiva y rendimiento de cuentas individual) bajo el acrónimo PIES (*Positive interdependence, Individual accountability, Equal participation, Simultaneous interaction*).

Participación equitativa

Una de las principales diferencias entre ambos modelos es el énfasis en la espontaneidad y la falta de estructuras en la interacción entre personas de un grupo cooperativo. Kagan discrepa con el modelo propuesto por los hermanos Johnson, pues afirma que la falta de estructuras dará lugar a una participación desestructurada en la que no está garantizada la participación activa de todos los miembros del equipo como resultado de la posible monopolización de la

participación. Es necesario, entonces, la creación de estructuras para prevenir la desigualdad en las aportaciones y fomentar la participación equitativa o igualitaria en la medida de lo posible (Pujolàs y Lago, 2011).

Interacción simultánea

Como su propio nombre indica, la interacción simultánea hace referencia al número de personas en un grupo que en un momento dado están comprometidas con el aprendizaje e interactúan al mismo tiempo, de forma simultánea. Este concepto está estrechamente ligado a la participación equitativa puesto que para que todos los integrantes de un grupo trabajen a la vez es necesario crear una organización y estructura que consiga coordinar el trabajo de cada uno a través de la cooperación y la colaboración. Para que el aprendizaje cooperativo tenga éxito es necesario un grupo de trabajo en el que el compromiso de sus integrantes esté activo en el mismo momento y la distribución del trabajo sea equilibrada.

Formación de equipos en aprendizaje cooperativo

El trabajo en equipo es una de las herramientas fundamentales del aprendizaje cooperativo; por tanto, se debe distinguir claramente entre un equipo y un grupo. En su artículo «La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica», Cassany establece la diferencia entre estos dos conceptos:

[Un grupo] es un colectivo entrenado durante un cierto periodo para aprender conjuntamente, mientras que el segundo son solo aprendices sin formación ni conocimiento mutuo que se reúnen ocasionalmente para resolver ejercicios. Para que un grupo se convierta en un equipo de aprendizaje, eficaz y satisfactorio, debe seguir un proceso de formación sofisticado. Los individuos no nacieron sabiendo trabajar en equipo y por eso deben aprender a cooperar con sus colegas (2009, p.13).

3.3.3. El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo surgió en la Gran Bretaña de los años 60 como resultado de los cambios en la enseñanza de lenguas tradicional y el rechazo del enfoque oral, método de enseñanza anterior (Richard y Rodgers, 1999). Ambos defienden la adquisición de una segunda lengua y le conceden especial

importancia al vocabulario. Sin embargo, los métodos de enseñanza son divergentes entre el enfoque oral y el enfoque comunicativo. El primero se centra en la adquisición de estructuras gramaticales básicas y patrones oracionales, dándole gran importancia al aprendizaje de listas de vocabulario; por el contrario, el método comunicativo hace hincapié en el desarrollo de las competencias y la comunicación refiriéndose a la importancia de la comprensión de los mensajes. Con este enfoque comunicativo de la lengua se dejó atrás de algún modo la visión de Chomsky centrada en la producción de frases gramaticales correctas para convertirse en un parte más general que incorpora también la comunicación y la cultura (Hymes, 1972, p.281).

Entre los principios básicos del enfoque comunicativo se encuentra la concepción de la lengua como herramienta de comunicación y se busca, por tanto, desarrollar la competencia comunicativa del hablante de lengua extranjera. En cuanto a la teoría del lenguaje, en el enfoque comunicativo el lenguaje se concibe como un sistema de expresión de significado cuya estructura refleja los usos funcionales de la misma y su función primaria es la comunicación e interacción (Richard y Rodgers, 1999). No son muchos los autores que han escrito sobre la teoría del aprendizaje de la lengua desde este enfoque comunicativo hasta los años 80; con autores como Savignon (1983) o Johnson (1982), resulta sencillo discernir las nociones que pertenecen a un enfoque de enseñanza y/o aprendizaje de lenguas:

Activities that involve real communication promote learning. [...] Activities in which language is used for carrying out meaningful tasks promote learning. [...] Language that is meaningful to the learner supports the learning process. Learning activities are consequently selected according to how well they engage the learner in meaningful an authentic language use (rather than merely mechanical practice of language patterns)¹ (Richard y Rodgers, 1999, p.72).

¹ Las actividades que requieren comunicación real fomentan el aprendizaje. Las actividades en las que la lengua se usa para llevar a cabo tareas significativas promueven el aprendizaje. [...] El lenguaje que es significativo para el alumno beneficia su proceso de aprendizaje. Las actividades de aprendizaje se deben escoger dependiendo del nivel de participación del discente en el uso de un lenguaje auténtico

Tipos de aprendizaje y actividades

Las actividades diseñadas en el enfoque comunicativo buscan, como objetivo principal, que los discentes completen tareas a través de la mediación, la negociación y el intercambio de información utilizando la segunda lengua. Por ello, siempre que una actividad fomente la participación y la comunicación del alumnado, el número de recursos en el aula es ilimitado. Como resultado del énfasis en la comunicación en vez de en los aspectos formales de la lengua, la función del profesor y el papel del alumno difieren en comparación con el método tradicional. Los discentes se convierten en negociadores (entre sí mismos, el proceso de aprendizaje y el objeto de aprendizaje) como resultado de la mediación con los miembros del grupo, las rutinas del aula y las actividades que ese grupo realiza (Breen y Candlin, 1980). Por otro lado, Breen y Candlin describen los papeles fundamentales en la labor docente.

The teacher has two main roles: the first role is to facilitate the communication process between all participants in the classroom, and between these participants and the various activities and texts. The second role is to act as an independent participant within the learning-teaching group² (Breen y Candlin, 1980, p. 99).

Como veremos más adelante, el papel que juega el profesor en el enfoque comunicativo está estrechamente ligado al que desempeña el docente en el aprendizaje cooperativo.

En lo referente a los materiales empleados en enfoque comunicativo, Richards y Rodgers (1999) clasifican la naturaleza de estos recursos en tres categorías. En primer lugar, *text-based materials*³, textos y libros de texto que han sido diseñados teniendo en cuenta este enfoque y, por tanto, no incluye los característicos diálogos, ejercicios de repetición o apoyo visual para iniciar la interacción, sino que incluye textos destinados al trabajo en pareja y se centra

y significativo (en vez de en meros patrones de lengua mecánicos) [traducción de la autora].

² El profesor tiene dos papeles fundamentales: el primero es facilitar el proceso de comunicación entre todos los participantes en el aula, y entre estos y las diferentes actividades y textos. El segundo es actuar como una figura independiente dentro del

³ Material basado en libros de texto [traducción de la autora].

en el conocido juego de rol. En segundo lugar, *task-based materials*⁴ se centran en simulaciones, juegos y simulaciones diseñadas *ad hoc* para las clases basadas en el enfoque comunicativo. Por último, el uso de material real o *realia*, característico también del aprendizaje cooperativo, que no es más que el uso de material auténtico (canciones, revistas, periódicos, películas, etc.) en el aula (Richards y Rodgers, 1999, p.79).

Otro de los beneficios tanto del aprendizaje cooperativo como del enfoque comunicativo es que el hablante es capaz de utilizar la lengua en todos los ámbitos y diferentes situaciones específicas tal y como recoge el *MCER*. De este modo, el aprendiente en el aula de LE en Educación Secundaria será capaz de utilizar la lengua (i) en el ámbito educativo, puesto que será partícipe del proceso de aprendizaje dentro de una institución educativa, (ii) en el ámbito público a la hora de relacionarse con los compañeros de una forma más cordial y, a su vez, (iii) en el ámbito público dado que formará parte de un grupo en el que se realizan «transacciones de distinto tipo con una variedad de propósitos»; e incluso (iv) en el ámbito profesional, dependiendo de la temática de las actividades, que podrán simular situaciones propias de un contexto de vida laboral (Consejo de Europa, 2002).

Por último, se ha de destacar la importancia de la educación y las tareas holísticas en esta etapa del aprendizaje. Los discentes son personas en proceso de desarrollo, en todos los ámbitos y todos los sentidos. Sería un error asumir que “ya tienen desarrolladas sus habilidades básicas, personales y sociales, así como sus actitudes vitales, el autoconcepto, la seguridad personal, la autoestima y el compromiso de superación continua” (Casares, 2000, p.17, citado en Gluyas Fitch, Esparza Parga, Romero Sánchez, y Rubio Barrios, 2015). Puesto que los centros educativos serán un eje central en la vida de los alumnos y la influencia que estos ejercen en ella va más allá de adquirir conocimientos, las instituciones educativas son responsables de crear, implementar y valorar modelos educativos innovadores que conciban nuevas formas de organización «para apoyar la formación holística de los alumnos y alumnas como eje del desarrollo del ser humano» (Gluyas et al. 2015, p.3).

⁴ Material basado en tareas [traducción de la autora].

La materia de Primera Lengua Extranjera le proporciona al docente la libertad y facilidad que otras asignaturas no poseen –al menos no en tal alto grado– para organizar las clases, agrupar a los alumnos, incluir contenido adicional o trabajar el contenido desde distintas perspectivas, etc. Además, las dinámicas de trabajo y de grupo características del aprendizaje cooperativo favorecen la formación holística en lo relativo a la integración de saberes, puesto que le permite al discente desarrollar los tres saberes: saber ser, saber conocer y saber hacer. De este modo, el autoconocimiento del primer saber se proyectará de forma motivadora en el segundo y hará que el tercero impacte dentro de su entorno y, por ende, en la sociedad.

3.3.4. El enfoque por tareas

En los apartados anteriores (véanse los apartados 2.3.2. y 2.3.3.) se ha subrayado la relevancia de adoptar nuevas metodologías en el aula de LE que cambien el foco de atención del profesor al discente e incluyan el trabajo cooperativo y la participación de los alumnos en pos del desarrollo tanto de las competencias básicas como de las competencias comunicativas. El cambio en el foco de atención en el aula no significa, en ningún caso, que la práctica pedagógica del docente quede supeditada a las labores organizativas del aula. La figura del docente continúa siendo vital en el desarrollo del aula pero sus labores se verán alteradas. Se recalca también (véase el apartado 2.3.3.) la importancia de utilizar un material real que no haya sido diseñado *ad hoc* como base de un aprendizaje significativo impulsado por la motivación y el interés de los alumnos resultante del establecimiento de vínculos entre ellos mismos y el material.

El enfoque por tareas, como también se recoge en el *MCER*, aboga por una dinámica activa en la que el discente debe participar y cumplir diferentes tareas. Para que la comunicación y el aprendizaje entre discentes sea posible, el *MCER* determina que la realización de tareas es un aspecto clave que suscita en los hablantes «el uso de estrategias en la comunicación y en el aprendizaje» (Consejo de Europa, 2002, p.15). Para la realización de dichas tareas es necesario llevar a cabo actividades de lengua que precisan de la

competencia comunicativa del hablante, ya que será necesaria la creación de textos orales o escritos para su compleción.

Este enfoque combina el uso real de la lengua en el aula con los procesos de comunicación de tal forma que se crea un entorno en el que se fomenta el aprendizaje a través de la comunicación. Encontramos también una distinción similar a la efectuada entre la competencia lingüística y la competencia comunicativa. Este enfoque distingue entre «los contenidos necesarios para la comunicación y los procesos de comunicación, en consonancia con los postulados del análisis del discurso» que defienden que la comunicación no es únicamente un proceso de «codificación y decodificación de mensajes basada en el conocimiento de los signos, las reglas y la estructuras de una lengua» sino que es necesario interpretar el significado del mensaje (Instituto Cervantes, 1997-2019, s.v. *enfoque por tareas*). El sentido del mensaje, a su vez, no reside únicamente en el texto sino en el conocimiento individual de cada interlocutor acerca del contexto en el que se desarrolla la comunicación. Dentro de los campos de la psicología del aprendizaje de segundas lenguas y de los estudios de adquisición de segundas lenguas se remarca que el mecanismo principal para que el discente sea capaz de utilizar la lengua es, precisamente, el uso. La creación de las actividades se elabora de tal forma que los docentes y los discentes, a través del análisis del uso de la lengua, establezcan los elementos que serán objeto de aprendizaje. De este modo se consigue que las tareas respondan de forma prácticamente individualizada a las necesidades del grupo. En el enfoque por tareas se diseña una tarea principal o tarea final que está acompañada por diferentes actividades posibilitadoras que sirven como fase preparatoria de la tarea final, ya que ayudan a organizar y pautar el proceso de aprendizaje. La compleción del conjunto de tareas posibilitadoras prepara al discente para completar la tarea final.

Como se ha mencionado anteriormente, el objetivo principal de las tareas dentro del enfoque comunicativo es el uso de la mediación, negociación e intercambio de información entre los discentes a través del uso de la lengua como instrumento de comunicación. El enfoque por tareas reúne todas las cualidades

para cumplir con los objetivos del enfoque comunicativo. No obstante, en el siguiente apartado trataremos el aprendizaje basado en proyectos como una opción más favorable a la creación de contextos que fomenten las diferentes actividades de lengua, la oralidad, la mediación y la interacción. Esto se debe a que el primero se compone de una serie de tareas de carácter sumatorio que le proporcionan la información necesaria al discente para completar la siguiente tarea y, finalmente, la suma de todas ellas conforma la tarea final. Los proyectos, sin embargo, son una unidad de la que se derivan las diferentes tareas que los discentes deberán completar y, habitualmente, se realizan a lo largo de un bimestre, un semestre o, incluso, un curso académico. Además, el aprendizaje basado en proyectos crea un contexto más amplio para llevar a cabo todas estas tareas y permiten integrar todas las destrezas.

3.3.5. El enfoque basado en proyectos

El trabajo por proyectos alude a una «diversidad de propuestas educativas» (Instituto Cervantes, 1997-2019, s.v. *trabajo por proyectos*) basadas en una serie de actividades o tareas posibilitadoras, organizadas de forma secuencial y sumatoria que, una vez realizadas, culminan en una tarea final, un proyecto o un producto determinado. Comparte muchos aspectos con el aprendizaje basado en tareas, pero el enfoque basado en proyectos es, si cabe, más ambicioso. En el primero, la tarea constituye la actividad principal de la sesión y la tarea de los alumnos será resolverla. Es posible que en una misma sesión tengan que completar una serie de tareas posibilitadoras que les de acceso a la información que necesitan para completar las siguientes actividades y alcanzar, así, la tarea final. En cambio, los proyectos se desarrollan durante más de una sesión, pudiendo abarcar bimestres, trimestres e incluso años académicos completos. El proyecto está compuesto por un tema principal del que derivan las actividades y determina el objetivo final de este (Bilsborough, s.f.).

Existen diferentes ejemplos dentro de la naturaleza de un proyecto, aunque comparten los mismos fundamentos teóricos, se han desarrollado en contextos diferentes: proyectos científicos, investigaciones, *WebQuests*, etc. (Grant, 2002). En este trabajo se aborda, únicamente, la creación de un proyecto

dentro del contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras; sin embargo, todas las propuestas comparten unas bases comunes que, según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Cervantes, 1997-2019, s.v. *trabajo por proyectos*) son las siguientes:

- el aprendizaje participativo, activo y en cooperación;
- la motivación y la implicación de los aprendientes;
- la globalidad del aprendizaje y la transversalidad de los contenidos;
- el desarrollo de conocimientos declarativos e instrumentales;
- la relación con el contexto social en que tiene lugar el aprendizaje.

Los proyectos dentro del ámbito de las lenguas extranjeras reúnen todas las características de los distintos enfoques y metodologías que se han descrito a lo largo de este trabajo. En cuanto a los conocimientos que aquí se trabajan, a pesar de trabajar de forma transversal los contenidos impartidos en otras asignaturas, estos no han de pertenecer obligatoriamente a otras disciplinas y no es necesaria la coordinación entre departamentos. Finalmente, aunque se recomienda encarecidamente trabajar siempre de acuerdo con el currículo de Secundaria y con los mínimos establecidos por el departamento, «el proyecto puede llegar a desplazar la programación curricular prevista y el uso de materiales didácticos convencionales» (Instituto Cervantes, 1997-2019, s.v. *trabajo por proyectos*).

El enfoque basado proyectos es, quizá, uno de los modelos que mejor refleja las bases del constructivismo, pues la acción es el eje principal de este enfoque, que se basa en la creación de artefactos o productos por los discentes como herramienta fundamental para la construcción del conocimiento y el aprendizaje significativo.

A lo largo de esa revisión teórica se ha reiterado la importancia de los distintos factores que intervienen y favorecen la oralidad y la competencia comunicativa. En primer lugar, durante el proceso de *adquisición* de una segunda lengua, se debe mantener un equilibrio entre el proceso inconsciente y *aprendizaje* consciente de las reglas y el vocabulario. El enfoque comunicativo presta especial atención a la transmisión de significado y la comunicación a través de

la lengua frente al perfeccionamiento de aspectos formales y estructuras gramaticales de métodos y enfoques anteriores.

El aprendizaje cooperativo es uno de los enfoques que fomenta la oralidad a través de las dinámicas de grupo, del uso significativo de la lengua para la realización de tareas no lingüísticas y crea contextos reales en los que el idioma se convierte en la herramienta de comunicación entre estudiantes. Tanto el aprendizaje por tareas como el aprendizaje basado en proyectos se nutren y benefician de este enfoque y ambos abogan por una visión constructivista en la que la acción se convierte en el eje central del proceso de aprendizaje del discente.

Tomando todo esto en consideración, en el siguiente apartado se presenta una propuesta didáctica basada en el aprendizaje por proyectos donde los alumnos deberán crear un producto, trabajando en cooperación y utilizando la L2 como instrumento de comunicación para organizar el trabajo, interactuar, resolver conflictos de forma satisfactoria, realizar un trabajo de investigación y crear un vídeo que refleje el trabajo que han realizado.

3.4. Propuesta didáctica

3.4.1. Descripción

Con el objetivo de mejorar el desarrollo de la expresión oral de los discentes a través del aprendizaje cooperativo y el enfoque basado en proyectos, se presenta una propuesta didáctica que ofrece a los alumnos la posibilidad de escoger entre dos proyectos. La propuesta constará de 6 sesiones complementarias a la unidad y en ellas se trabajan los contenidos vistos previamente en clase. Cada sesión tiene una duración de 50 minutos y se realizarán varias tareas entre las que se encuentran la presentación del proyecto, la creación de grupos e identidad desde un enfoque cooperativo y el repaso del vocabulario de forma lúdica. Las dos últimas sesiones están dedicadas a la exposición de los vídeos que corresponden con el producto final del proyecto y que serán la herramienta de evaluación de la actividad de lengua de producción oral. Una vez concluyan las sesiones de preparación, serán los propios alumnos quienes estén a cargo del ritmo de trabajo y de su propio aprendizaje durante el desarrollo del proyecto en sí. La figura del

docente será la de mediador, supervisor y figura de consulta. Todas las tareas están relacionadas con los contenidos del curso y, por tanto, las sesiones otorgarán al estudiante nuevos conocimientos, herramientas y estrategias para llevar a cabo la tarea final.

3.4.2. Destinatarios

La propuesta didáctica está destinada a alumnos de un curso de 3º de la ESO del programa bilingüe. La elección de este grupo está basada, principalmente, en el número de horas lectivas, ya que es más elevado que el de los cursos del programa no bilingüe. Existen otros factores menores que se han tenido también en consideración como pueden ser la predisposición y la motivación de los alumnos, y los temas de las unidades didácticas que se han trabajado durante el periodo de prácticas en que se desarrolló la propuesta. Los objetivos que se plantean y los contenidos que se abordan están relacionados, por tanto, con los contenidos habituales que se tratan en este nivel de acuerdo con el currículo. La propuesta es de carácter abierto y flexible y, por tanto, con las modificaciones correspondientes puede adaptarse al nivel de los discentes y las características del grupo de cualquier curso de la ESO y de Bachillerato sin tener en cuenta el programa bilingüe. Así mismo, es posible adaptar las formas de trabajo de las actividades incluidas en la propuesta para dar respuesta, en la medida de lo posible, a la diversidad de estilos de trabajo y aprendizaje del alumnado.

3.4.3. Objetivos

El objetivo general de esta propuesta es acercar a los alumnos a la realidad de los problemas pero, sobre todo, de las soluciones relacionadas con el medio ambiente de una forma motivadora mientras desarrollan la expresión oral, el trabajo autónomo y las competencias TIC.

Con las tareas planteadas se pretende conseguir los siguientes objetivos:

- Identificar y transformar frases de estilo directo a estilo indirecto y *viceversa*.
- Describir oralmente situaciones observadas en la vida diaria relacionadas con hábitos sostenibles.

- Describir eventos relacionados con el medio ambiente.
- Hablar y mantener una conversación sobre estilos de vida sostenibles empleando vocabulario específico.
- Aprender a trabajar en cooperación y desarrollar la habilidad de interacción y trabajo con distintos compañeros.
- Consensuar respuestas y conclusiones.
- Entender y sintetizar información sobre el medio ambiente obtenida de fuentes de información reales.

3.4.4. Contenidos

La temática general en que está basada esta propuesta didáctica pertenece al medioambiente y el ecologismo. Se pretende transmitir a los alumnos una visión positiva, proactiva y basada en soluciones que puedan aplicar a la vida cotidiana que les ayude a crear una conciencia medioambiental. Se han escogido dos aspectos principales a tratar: estilos de vida sostenibles y la creación de noticiarios. Conocer un estilo de vida en el que los actos repercuten y cuidan del medio ambiente tendrá un impacto en la vida personal del alumno y le proporcionará las herramientas necesarias para implementarlo en su día a día. Por otro lado, la creación de noticiarios y la predicción del tiempo sirven para poner al alumno en contacto con la realidad que le rodea y para que sea consciente de los problemas medioambientales que afectan directamente a su futuro. Todo ello se trabaja de una forma lúdica y distendida para suscitar interés a través de la actuación y la parodia.

Los contenidos lingüísticos que se tratan en la propuesta derivan del proyecto en sí y se adecúan, también, a los contenidos correspondientes en el currículo de Secundaria correspondientes al curso de 3º de la ESO del programa bilingüe. Se tratan, así, el estilo directo e indirecto (*Reported Speech*), diferentes tiempos verbales, vocabulario específico del campo del medioambiente, la elaboración y producción de textos orales no planificados y textos orales unidireccionales, y la elaboración y producción de textos escritos descriptivos.

3.4.5. Competencias clave a desarrollar

Partiendo de la interdisciplinaridad y de los contenidos que se abordan en el currículo de Secundaria, esta propuesta fomenta el desarrollo de diferentes competencias específicas y transversales y se pretende contribuir a las competencias clave que se recogen en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Educación (LOMCE):

Competencia en comunicación lingüística

Tanto la propuesta como la metodología de trabajo contribuirán a mejorar la competencia en comunicación lingüística puesto que se genera un contexto en el que la lengua será la herramienta necesaria para interactuar, debatir, ponerse de acuerdo y llevar a cabo la tarea. Se fomenta, además, la corrección gramatical, fonética y léxica y se trabajan aspectos pragmáticos. Las actividades propuestas requerirán el uso de la lengua tanto para su comprensión como para su realización.

Competencia digital

Esta competencia envuelve el uso de herramientas y conocimientos informáticos puesto que se trabajará a través de la búsqueda de información en páginas web y la tarea final se presentará en plataformas digitales. Se pretende que los alumnos aprendan a manejar fuentes fiables de información y desarrollen una visión crítica.

Competencia para aprender a aprender

La propuesta dota a los alumnos de total autonomía, les hace responsables de su propio aprendizaje y fomenta el desarrollo del trabajo autónomo.

Competencia social y cívica

Además de desarrollar la capacidad de comunicación de forma constructiva y gestionar conflictos, esta propuesta brinda a los alumnos la oportunidad de reflexionar y desarrollar actitudes de tolerancia, respeto, responsabilidad.

Conciencia y expresiones culturales

Se incentiva el sentido de responsabilidad y pertenencia al mundo en que vivimos. Con la actividad se pretende motivar y despertar la curiosidad de los alumnos para motivar a los alumnos en la búsqueda de soluciones .

Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

Se fomenta la toma de decisiones, el sentido de la iniciativa y una actitud proactiva a través del diseño de retos, de soluciones medioambientales, de la creación de videos y propuestas de mejora.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

Se favorece el desarrollo de la competencia matemática en la medida que utilizan comparaciones de los sistemas numéricos, sistemas métricos y unidades de temperatura y unidades de medida en España, Estados Unidos y Reino Unido. Además, la propuesta fomenta el aprendizaje inductivo a través del cuál los alumnos deberán llegar al conocimiento resolviendo problemas y respondiendo preguntas hasta llegar a una conclusión y una respuesta fundamentada en pruebas y argumentos.

3.4.6. Metodología

La metodología concreta que pautará esta propuesta se basa en un compendio de principios pedagógicos pertenecientes al enfoque comunicativo, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos. Se pretende que el alumno sea el artífice de su propio conocimiento además de convertirse en un sujeto con pensamiento crítico, capaz de tomar sus propias decisiones. Tomando como idea estas tres metodologías, el alumno deberá hacer uso de la lengua como herramienta principal para comunicarse, lo que tendrá un impacto positivo en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Los alumnos realizarán un proyecto en grupos⁵ de 4 personas⁶ de acuerdo con la distribución propuesta por Kagan para los grupos de aprendizaje cooperativo

⁵ La creación de grupos tanto en el enfoque comunicativo, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos deberá buscar la heterogeneidad y la diversidad

(Kagan, 2009). El trabajo en cooperación y el aprendizaje basado en proyectos favorecerán la interacción y la mediación entre los componentes del grupo, y la dependencia positiva entre ellos. Facilita también la integración de diferentes destrezas de la lengua al mismo tiempo, también denominado como integración de destrezas, lo que permitirá que el alumno mejore en todas ellas aunque, dada la naturaleza de esta propuesta, en este caso la expresión oral será la más destacada. El profesor deberá obrar como un mediador entre los conocimientos y los alumnos además de guiarles en el proceso de aprendizaje.

3.4.7. Desarrollo de las propuestas

La propuesta presentada en este trabajo plantea a los alumnos la posibilidad de escoger entre dos proyectos diferentes pero que comparten la misma temática, estructura y objetivos finales: la creación de un noticiario o la creación de un reto y su documentación. Todos los materiales necesarios para realizar las dos actividades, los requisitos y los criterios de evaluación son exactamente iguales, por lo que es posible realizar los dos proyectos en la misma aula de forma simultánea. Las sesiones iniciales serán comunes para todo el alumnado que, posteriormente, se agrupará y trabajará en el proyecto que hayan escogido.

Cada proyecto está formado por una tarea final (vídeo) que se alcanzará a través de la compleción de una serie de tareas posibilitadoras de carácter sumatorio. Los alumnos irán realizando y completando tareas que tratarán con la organización y estructuración del aula o el proyecto así como el tema que hayan escogido. A medida que se vayan completando dichas tareas, los alumnos obtendrán la información para desarrollar el proyecto y completar el producto final.

entre los integrantes del grupo como estrategia para complementar las diferencias de nivel y las diferentes capacidades de los alumnos.

⁶ En caso de que no se puedan distribuir en grupos de 4 personas, se podrá incluir un grupo de 5, y uno o dos grupos de 3 dependiendo de la cantidad de alumnos que quede descolgada en la distribución de los mismos (Kagan, 2009).

Se evitará, en la medida de lo posible, entregar hojas y fichas impresas. Los materiales serán enviados por correo electrónico o proyectados en el aula para continuar la dinámica ecologista en el aula.

Propuestas 1 y 2: *Eco-challenge* y *Breaking News*

A continuación se detallan los dos proyectos para tener una visión global de ambos. Acto seguido, se incluyen las sesiones compartidas y, por último, las sesiones correspondientes a cada proyecto. Debido a la naturaleza de los proyectos, estos se llevarán a cabo a lo largo de varias sesiones.

Eco-challenge

En este proyecto, los alumnos deberán diseñar un reto relacionado con hábitos de vida ecologistas o estilos de vida sostenibles, como pueden ser el minimalismo o Residuo Cero. Una vez esté diseñado, los alumnos lo pondrán en práctica durante 7 días y grabarán tanto el proceso como las conclusiones.

TAREA FINAL: Vlog

Para la tarea final, los alumnos deberán crear un Vlog con un estilo moderno y creativo similar al de los videos de YouTube. En él se documenta la puesta en práctica de un reto diseñado por los propios alumnos que esté relacionado con el medio ambiente y suponga un cambio positivo en su estilo de vida durante 7 días. El diseño del reto no es una mera actividad creativa sino que deberá estar basado en una investigación profunda sobre la temática que hayan escogido. La duración total del Vlog será de entre 8 y 10 minutos, dependiendo del número de alumnos por grupo.

Breaking News

TAREA FINAL: Noticiero

En esta propuesta, los alumnos deberán crear un noticiero relacionado con noticias sobre hábitos y estilos de vida sostenibles u otro tema relacionado con el medio ambiente, que deberán grabar para presentarlo en clase. El noticiero estará formado por dos presentadores, que comenzarán los informativos e introducirán las noticias actuales sobre el tema que haya elegido, un reportero al que darán paso los presentadores para informar de un suceso de última hora

y una previsión del tiempo basada en el cambio climático. La duración total del noticiario será de entre 8 y 10 minutos, dependiendo del número de alumnos por grupo.

Sesión 1 (50 minutos)

Esta sesión está dedicada a la introducción y explicación del proyecto por el docente. A través de una presentación de Power Point se proporcionarán diferentes ejemplos de estilos de vida sostenibles. Al final de la explicación se reproducirán dos vídeos modelo para proporcionar una perspectiva más visual y tangible de la tarea final en sí que facilite la elección de los alumnos (ANEXO I).

Una vez presentados los dos proyectos, se distribuirá a los alumnos en grupos heterogéneos, como es característico del aprendizaje por proyectos y el aprendizaje cooperativo. Serán los alumnos quienes decidan qué proyecto realizar, pero con el fin de conseguir agrupaciones lo más diversas y equilibradas posibles, será el profesor quien agrupe a los alumnos de distintos géneros, niveles de destreza y etnias. Es probable que, en este proceso, a los alumnos se les agrupe con los compañeros con quienes menos les gustaría trabajar o con quien no tienen mayor afinidad, por ello se llevarán a cabo actividades que mejoren la dinámica de grupo, garanticen una buena relación y provoquen una sensación de identidad (ANEXO II).

Actividad	Descripción	Tiempo
Introducción y explicación del proyecto	El docente introducirá el tema con una actividad de calentamiento relacionada con los contenidos vistos en la unidad. Después, presentará el proyecto y mostrará dos vídeos modelo con actividades relacionadas para que los alumnos tengan un producto de referencia.	25 minutos
Agrupación y teambuilding	Los alumnos realizarán una actividad de <i>teambuilding</i> llamada <i>Uncommon</i>	25 minutos

commonalities (Kagan, 2009) en la que deberán buscar los aspectos que tengan en común con sus compañeros. Deberán escoger también un nombre y un lema para distinguir su equipo del resto y crear una identidad grupal.

Sesión 2 (50 minutos)

En la segunda sesión, los alumnos comenzarán a trabajar con términos básicos y el léxico correspondiente a la unidad didáctica para recordar y familiarizarse con el vocabulario. Se realizará un concurso de televisión parecido al famoso *Pasapalabra* en el que habrá distintas pruebas para llegar al roscó final. Este juego se realizará por parejas de grupos que serán rivales. Al final de las pruebas, todos los concursantes de ambos grupos jugarán, por turnos, el roscó final (ANEXO III).

Una vez se finalice la tarea de vocabulario, el docente enviará por correo una ficha con las instrucciones del proyecto en el que se incluye la estructura del vídeo y unas pautas que servirán de guía (ANEXO IV). Los aspectos incluidos en esta ficha son meramente formales y no afectarán al contenido del vídeo, que será diferente en cada grupo, pero garantizará una mejor estructuración y servirá para guiar a los alumnos en el proceso de creación. Cuando los alumnos tengan una visión del proyecto y conozcan los papeles a desempeñar y las tareas, ellos mismos realizarán el reparto de tareas que será de carácter rotatorio, es decir, a cada alumno se le asignará un papel que irá cambiando en cada sesión de tal modo que a lo largo de las 4 sesiones, los 4 alumnos hayan cubierto todos los papeles.

Actividad	Descripción	Tiempo
Vocabulario	Los alumnos jugarán al juego de <i>Pasapalabra</i> como actividad para recordar y reforzar vocabulario.	25 minutos
Guía y reparto de	Los alumnos comenzarán el trabajo en	10 minutos

tareas	grupo, leerán la guía y repartirán las tareas.	
Lluvia de ideas	Los alumnos realizarán una lluvia de ideas y compartirán opiniones sobre el rumbo del proyecto.	15 minutos

Sesión 3 y 4 (50 minutos) Eco-challenge

Los alumnos dispondrán de la tercera y de la cuarta sesión para crear el reto y realizar un proceso de investigación para documentarse sobre el tipo de estilo de vida al que decidan dedicar el vlog, cuáles son las características de cada estilo de vida, y plantear la estructura del reto que deberá incluir un calendario y una lista detallada de las actividades que se realizarán cada día. Se llevará a cabo en el aula de informática donde buscarán información en internet en páginas web siempre supervisados por el profesor. En los últimos minutos de la sesión, los grupos intercambiarán el trabajo que hayan realizado hasta ese momento con otro grupo que corregirá, valorará y aportará ideas.

Sesión 3 y 4 (50 minutos) Breaking News

Los alumnos dispondrán de la tercera y de la cuarta sesión para diseñar el noticiario. Deberán crear 6 titulares con una breve descripción para los dos presentadores, una noticia o reportaje para el reportero y una previsión meteorológica basada en los efectos del calentamiento global y la huella de carbono. Para ello se consultarán las páginas web de noticias más comunes de países de habla inglesa y se podrá buscar información en internet en páginas web, supervisados por el profesor.

Actividad	Descripción	Tiempo
Proyecto	Los alumnos trabajarán de forma autónoma en el desarrollo del proyecto y la tarea final.	45
Evaluación de los	Los alumnos intercambiarán los	5 minutos

compañeros	ordenadores para poder observar lo que han hecho sus compañeros y ayudarles a mejorar con ideas y sugerencias.
-------------------	--

Sesión 5 y 6 (50 minutos)

Las dos últimas sesiones se dedicarán a la presentación de los vídeos que deberán ser de aproximadamente 10 minutos por grupo, cada uno de ellos seguido por una ronda de preguntas y una breve evaluación del proyecto por los compañeros. Una vez todos los grupos hayan presentado su vídeo, se les dará a los alumnos una ficha de autoevaluación (ANEXO V) para valorar su contribución al grupo, los conocimientos adquiridos, las dificultades y el proyecto en general. Esta última parte es una herramienta de especial importancia para el docente que le permitirá saber cuáles son los puntos débiles y aspectos a mejorar de cara a proyectos futuros.

Los proyectos se evaluarán atendiendo a dos aspectos fundamentales. Por un lado, se evaluará con un 30% el trabajo realizado en el aula, la interacción entre los compañeros, el uso del inglés como herramienta de comunicación en el grupo y la ficha de grupo que deberán entregar al docente antes de realizar la presentación (Anexo VI). La presentación final realizada en las dos últimas sesiones computará un 60% de la nota y será evaluada según el modelo de rúbrica diseñado específicamente para esta actividad (Anexo VII). Por último, se dedicará el 10% restante a la intervención oral durante las presentaciones y la respuesta de preguntas al final de cada una de ellas. La nota final obtenida de este proyecto computará el 15% de la nota final de la evaluación ordinaria correspondiente a la expresión oral.

Puesta en práctica: Propuesta 1

El proyecto *Eco-challenge* se ha llevado a cabo en el aula de 3º de la ESO del plan bilingüe del I.E.S. José María Pereda, el centro donde he realizado las prácticas del Master en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Este grupo está formado por 20 alumnos (9 chicos y 11 chicas) de dos clases

diferentes: 3ºB y 3ºC. El proyecto se corresponde con la unidad número 9 del libro de texto.

Debido a las similitudes del alumnado, las agrupaciones se dejaron a elección de los alumnos. Se crearon cinco grupos en total de 4 alumnos cada uno, a excepción de dos grupos, uno de tres y otro de cinco alumnos. El motivo de esta distribución se debe a que el vídeo debía grabarse fuera del horario de clase y de este modo se le facilitaba a los alumnos que vivían en zonas próximas trabajar juntos.

La actividad tuvo una gran acogida y los alumnos se mostraron muy interesados por realizar una prueba de evaluación en la que ellos tomaran parte y fueran los protagonistas de su aprendizaje. Además, muchos de los alumnos mostraron intereses ecologistas y conocimientos sobre el tema, por lo que el desarrollo de la unidad didáctica se benefició de este factor motivador. A pesar de que los grupos tenían buena relación, se llevaron a cabo tareas de *teambuilding* y también decidieron los nombres de los equipos (*Lil Lettuce*, *Everything is Fake*, *The Three Sinners*, *Humbling News* y *The Real Crew*).

En lo referente al uso del inglés para organizar el proyecto, aunque no todos los alumnos utilizaron el inglés para comunicarse y el *code switching* se convirtió en algo común en clase cuando encontraban una barrera, la mayoría de los alumnos se esforzaron por mantener conversaciones en inglés.

Debido a la falta de disponibilidad de la sala de ordenadores y las incompatibilidades en los horarios – el centro había organizado una serie de charlas a las que acudió la mitad de la clase – los alumnos realizaron parte del proyecto como tarea para casa y utilizaron material de la unidad para hacer su trabajo de investigación.

Al final de las presentaciones, se les entregó un cuestionario anónimo sobre la valoración del proyecto y resultó muy gratificante observar que los aspectos más valorados en las preguntas abiertas fueron el trabajo en equipo y la ayuda entre compañeros, la libertad para trabajar, lo ventajoso de los proyectos frente al método tradicional de evaluar la expresión oral, el interés social del proyecto y el impacto general en sus propias capacidades de organización y saber

hacer. Entre los aspectos a mejorar, que fueron escasos, a los alumnos les habría gustado tener más opciones de proyecto y la seriedad del trabajo.

La propuesta número 2 no se ha llevado a cabo durante el periodo de prácticas, sino que se ha diseñado a partir de la experiencia con la práctica 1. Esta se ha desarrollado como respuesta a las propuestas de mejora sugeridas tanto como por la tutora de las prácticas, por la directora de este trabajo y por los alumnos y alumnas del instituto donde se puso en práctica la propuesta número 1.

4. Conclusiones

Las metodologías tradicionales empleadas en el aula de una Primera Lengua Extranjera no han resultado del todo beneficiosas en el aprendizaje de una segunda lengua y no han dejado el lugar necesario para la práctica oral. Por ello, la introducción de nuevas dinámicas y metodologías es necesaria para generar más posibilidades para aprender una segunda lengua de forma eficaz. Entre estas destacan el aprendizaje cooperativo y el enfoque por proyectos que, aunque requieren una gran dedicación y preparación por parte del profesor, han mostrado resultados muy favorables tanto para el conjunto de las destrezas en general, como para el desarrollo de la oralidad en particular.

A lo largo de este trabajo hemos podido analizar tanto el concepto de *competencia* como su desarrollo y transformación para adaptarse a diferentes contextos. Diferenciamos, pues, entre *competencia lingüística* –conocimiento formal de la lengua–, *competencia pragmática* –conocimiento del uso en el contexto– y *competencia comunicativa* –habilidad para comunicarse en la L2. Del mismo modo, se ha explorado la expresión oral y se ha puesto de manifiesto su destacada presencia tanto en el *MCER* como en el currículo de Secundaria. No obstante, la importancia que se le otorga sobre el papel a la oralidad en el aprendizaje de una lengua extranjera no parece trasladarse con el mismo éxito al aula de Educación Secundaria, donde los discentes pelean para poder alcanzar un nivel modesto en esta destreza. Tanto el enfoque comunicativo como el aprendizaje cooperativo son prácticas conocidas por el uso de la lengua como instrumento de comunicación, especialmente en el aprendizaje basado en proyectos. Estos tres enfoques se han estudiado en

profundidad, prestando atención a todos los componentes que en estos se incluyen (trabajo en cooperación, la participación equitativa, interacción simultánea, creación de grupos, tipos de actividades, uso de material real, tareas y proyectos) con el fin de crear una propuesta didáctica completa que permita que los discentes empleen la lengua en contextos no lingüísticos y desarrollen la oralidad a través de la interacción, el trabajo autónomo y la cooperación, todo ello perteneciente al proceso de compleción de los proyectos sugeridos en el apartado 3.5. Estos son una forma de incorporar nuevas dinámicas y variar la rutina del aula, que generalmente está más centrada en la comprensión, los aspectos gramaticales, el vocabulario y los ejercicios sistemáticos. Además de trabajar todas las destrezas de forma integrada, pueden introducirse aspectos de contenido que contribuyan a la formación de los discentes y los conviertan en personas instruidas, con conocimientos del mundo que les rodea. El hecho de que los alumnos utilicen la lengua meta como herramienta para resolver problemas, actividades, proyectos, hace que esta cobre sentido y los alumnos estén más motivados pues entienden cuál es el fin de sus acciones más allá de rellenar huecos.

La primera propuesta se ha llevado a cabo durante el periodo de prácticas, mientras que la segunda se ha creado para dar respuesta a los distintos comentarios de mejora y las observaciones que realicé durante su puesta en práctica. A grandes rasgos, creo que se han cumplido todos los objetivos propuestos tanto en lo referente a la producción oral como al contenido del proyecto. A pesar del breve periodo de tiempo de que dispuse para realizar el proyecto (6 sesiones de 50 minutos), esta actividad ha contribuido al desarrollo de la expresión oral de los alumnos, quienes han disfrutado de una prueba de evaluación más lúdica y motivadora. Han trabajado en equipo y han sido capaces de distribuir las tareas, interactuar y resolver conflictos de forma satisfactoria. Observé una mejoría en la expresión oral de muchos de los alumnos en comparación con la prueba de evaluación anterior que realizaron como parte de la nota de la segunda evaluación. Además, la gran mayoría afirmó que este proyecto les había ayudado a expresarse con mayor fluidez y mejorar el vocabulario a través del proceso de investigación. En cuanto al

contenido, ha sido posible mostrarles la realidad de la situación medioambiental y han respondido con una perspectiva positiva y resolutive que ha enriquecido su conciencia medioambiental y ha contribuido con la adopción de hábitos sostenibles. Por último, otro aspecto positivo que debe destacarse es la libertad que se le brinda a los alumnos para diseñar el producto final, que dio como resultado vídeos muy creativos.

Los alumnos han sido capaces de emplear de forma autónoma los conocimientos adquiridos sobre la lengua y han desarrollado textos coherentes. Siempre con el fin de perfeccionar aquellas partes más débiles y adaptarse a la heterogeneidad del alumnado, me gustaría comentar algunos de los aspectos que admiten sugerencias de mejora. El primero en este tipo de proyectos es, sin duda, el trabajo en cooperación. La diversidad del alumnado, los diferentes grados de motivación y las dinámicas de trabajo individuales son un factor de riesgo que debe vigilarse muy de cerca. La mayoría de los grupos trabajaron de forma igualitaria y repartieron la carga de trabajo equitativamente a excepción de un grupo en el que se concentraron factores diversos –diferentes niveles de madurez, formalidad, de dominio del idioma, de motivación y falta de conexión entre todos los miembros– que hicieron que el trabajo fuese de menor calidad que si hubieran trabajado en otros grupos. Esta es una situación muy común que refleja la realidad de estas dinámicas. Sin embargo, diseñar estrategias de control y organización de grupo específicas para este tipo de problema podría ser una solución que mitigue las diferencias como la asignación de roles de modo que todos los miembros del grupo roten de una actividad a otra y participen equitativamente.

La personalidad de cada alumno es otro aspecto que debe tenerse muy en cuenta pues, del mismo modo que la praxis de un docente es una extensión de su personalidad, lo mismo les ocurre a los alumnos la hora de trabajar. He podido observar de forma muy clara que los alumnos más extrovertidos se atrevieron a participar más en los vídeos que los alumnos más tímidos. Por ello, sería conveniente tener una reunión individual al comienzo del proyecto para saber cuáles son sus expectativas y qué dificultades pueden tener; o simplemente valorar el esfuerzo que le supone a una persona más tímida

exponerse de forma tan pública ante los compañeros. Cabe destacar que a pesar de esto, no hubo comentarios negativos, lo que me hace pensar que fue un reto personal.

Por último, las exposiciones orales han sido otro de los aspectos sujetos a mejora pues, debido a la falta de práctica, algunos de los alumnos leían en exceso o no tenían la entonación adecuada. Los propios discentes fueron conscientes de ello; en las encuestas de evaluación que se repartieron al final de las presentaciones para recoger sus opiniones sobre el proyecto, algunos alumnos sugirieron realizar más ejercicios oral y más proyectos. Algunos de ellos movidos por lo lúdico de la actividad y otros respondiendo a sus necesidades.

Sería interesante observar la puesta en práctica de este proyecto en cursos más bajos o niveles de idioma inferiores. Para ello, es necesario ajustar las rúbricas y los objetivos a lo que se establece en el currículo de Secundaria para estos cursos. La competencia lingüística está en pleno desarrollo y la motivación es un factor más presente en los primeros cursos del primer ciclo por la edad de los discentes. Así mismo, la integración de estas metodologías desde los primeros cursos de la ESO allanaría el terreno para cursos futuros e incrementaría, sin lugar a dudas, el dominio de las destrezas de la lengua inglesa.

4. Referencias

Referencias legislativas

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, BOE núm. 3 § 37 (2015).

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, BOE núm. 52 § 2222 (2014).

Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, BOC núm. 39 § 7587 (2015).

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, BOE núm. 25 § 738 (2015).

Referencias teóricas

Arroyo Pérez, J., Vázquez Aguilar, E., Rodríguez Gómez, F., Arias Bejarano, R. y Vale Vasconcelos, P. (2015). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso 2012/2013*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20405>

Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

Bilsborough, K. (s.f.). *TBL and PBL: Two learner-centred approaches*. [página web]. Recuperado el 3-05-2019 de <https://www.teachingenglish.org.uk/article/tbl-pbl-two-learner-centred-approaches>

- Breen, M., y Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112.
<https://doi.org/10.1093/applin/1.2.89>
- Casares, D. (2000). *Líderes y educadores: el maestro, creador de una nueva sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2009). La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica. *TINKUY: Boletín de investigación y debate*, 11, 7-29.
- Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En I. Santos Gargallo y J. Sánchez Lobato. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 449-465). Madrid: SGEL.
- Chaves, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Educación*, 25(2), 59-65. Recuperado de https://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/Implicaciones_educativas_de_la_teor%C3%ADa_sociocultural_de_Vigotsky.pdf
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1988). *Language and the problems of knowledge*. MA: MIT Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Forteza, D. y Negre, J. (2012). Sobre la ratio de alumnos por aula. *Dossier de Actualidad*, 1, 1-15. Recuperado de https://www.academia.edu/12977807/Sobre_la_ratio_de_alumnos_por_aula_Informe_de_actualidad

- Gluyas Fitch, R., Esparza Parga, R., Romero Sánchez, M., y Rubio Barrios, J. (2015). Modelo de educación holística: una propuesta para la formación del ser humano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-25. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20654>
- Grant, M. M. (2002). Getting a grip on project-based learning: Theories, cases and recommendations. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 5(1). [página web] Recuperado el de <http://www.ncsu.edu/meridian/win2002/514/index.html>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-285). Harmondsworth: Penguin.
- Instituto Cervantes. (1997-2019). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Johnson, K. (1982). *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford: Pergamon.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1987). *Learning Together and Alone; Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.
- Kagan, S. y Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Kirschner, P., Sweller, J. y Clark, R. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS*, 41(2), 75-86. Recuperado de https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Lyons, J. (Ed.) (1970). *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Mayer, R. (2004). Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovering Learning? The Case of Guided Methods of Instruction. *American Psychologist*, 59(1), 14-19. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.14>
- Padilla Góngora, D., Martínez Cortés, M. C., Pérez Morón, M. T., Rodríguez Martín C. R., y Miras Martínez, F. (2008). La Competencia Lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD, 1, 177-184. Recuperado de http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen2/INFAD_010220_177-184.pdf
- Perkins, David N. (1992). What Constructivism Demands of the Learner. En Thomas M. Duffy and David H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation* (pp. 161-166). Hillsdale, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Piaget, J. (1969) *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Pujolàs, P. y Lago, J. R. (Coord.). (2011). *El programa CA/AC ("Cooperar para aprender / aprender a cooperar") para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Universitat Central de Catalunya. Recuperado de <https://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>
- Real Academia Española. (2014 [Actualización 2018]). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>

Richards, J. y Rodgers T. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Savignon, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading: Addison-Wesley.

Searle, J. (1969). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

Tinajero Márquez, L. (2010). Competencia en Comunicación Lingüística: Competencia lingüística vs. Competencia comunicativa. *Temas para la educación*, (6), 1-6. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6727.pdf>

Vigotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.

Recursos citados

BuzzFeedVideo. (2017). *Meat Lovers Try Vegan Diets For A Week*. [Archivo de vídeo] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=88jWqp6xVB8&t=2s&frags=pl%2Cwn>

Díaz, U. (s.f.). *Environment*. Recuperado el 12-04-2019 de <https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4339281-environment.html>

Nick Kosir. (2009). *The Rapping Weatherman's First Live Weather Rap*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3clROfrVkPI>

Mateos Casado, N. (s.f.). *The environmental password*. Recuperado el 12-04-2019 de https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4441998-the_environmental_password.html

ANEXOS

ANEXO I



THE ENVIRONMENT

UNIT 9

PROJECT

- It's time to put everything you've learnt into practice by doing a project.
- You can choose between
 - Creating a vlog about a challenge based on a sustainable lifestyle that will last 7 days.
 - or
 - Create a News program: news anchors, reporter and weather presenter!

CHALLENGE



<https://www.youtube.com/watch?v=88jWqp6xVB8&t=2s&frags=pl%2Cwn>

NEWS PROGRAMME



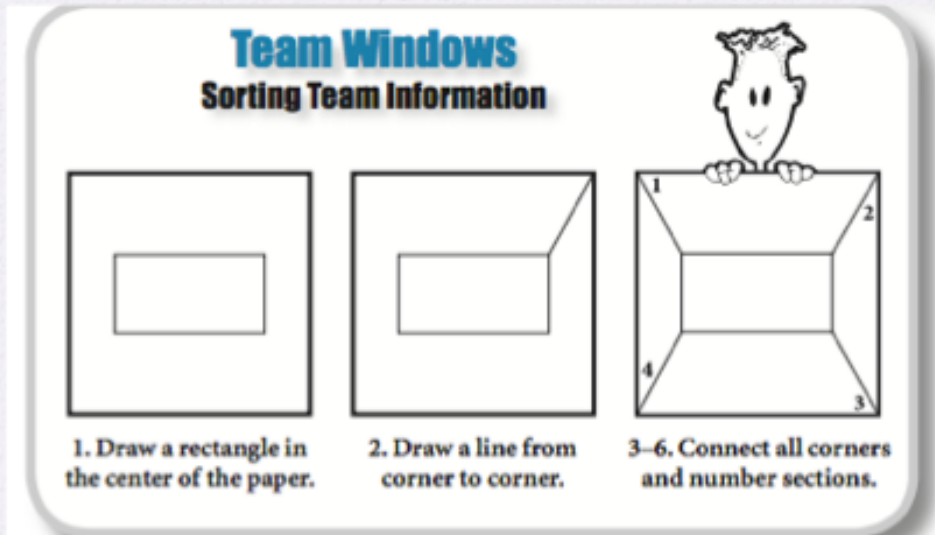
<https://www.youtube.com/watch?v=3clROfrVkPI>

PROJECT

INSTRUCTIONS: HOW TO DESIGN THE PROJECT

CHALLENGE	BREAKING NEWS
1. Teamwork: brainstorm ideas, discuss with your partners and chose the best option.	1. Teamwork: brainstorm ideas, discuss with your partners and chose the best option.
2. Create an sketch: what are you going to do? what is the main purpose / goal of the challenge? Give details.	2. Create an sketch: how will you divide the roles? what are you going to talk about? Give details.
3. Write down the questions you will need to answer to compile all the information.	3. Create the pieces of news you will talk about. Structure each part.
4. Structure the project: when and where are you going to record yourselves? what are you going to use?	4. Structure the project: where are you going to record yourselves? how long will each person speak?
5. Carry out the experiment and document in.	5. Carry out the experiment and record it.
6. Edit the video / create a presentation and include the videos.	6. Edit the video / create a presentation and include the videos.

UNCOMMON COMMONALITIES



Kagan Kagan, S. y Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.

UNCOMMON COMMONALITIES

- Choose the number you are in charge of.
- In turns, ask your group a question to find out what you all have in common. Write the commonality down in the correct section.
- Ex: "Do we all like chocolate ice cream?" If all students do, Student #4 writes, "chocolate ice cream" in section 4. If only two do, Student #2 records it in section 2.
- Using RoundRobin, search for the qualities that might make your group distinct from other teams.

UNCOMMON COMMONALITIES

- Before you start working in groups, you'll need to create your group identity.
- Find out what things you've got in common with your teammates!
- Create your own Team Logo and Team Moto!

UNCOMMON COMMONALITIES

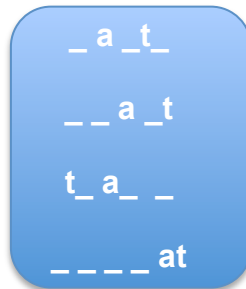
- Choose a name for your team based on the things you've got in common!
 - Chocolate Rabbits
 - Crazy Plastic Fighters
 - Wild Dogs
 - YouTube Lovers

ANEXO III

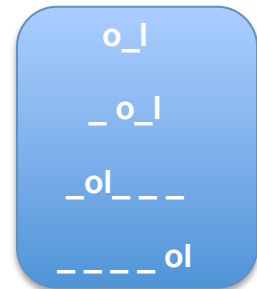
PASAPALABRA

1. WORD BY WORD: The TV-host is going to give each contestant a brief definition and he or she will have to guess the word that will appear on the column. You will have one or two letters to help you guess. If a contestant does not guess the word, the turn will be given to the next contestant within the group.

TEAM 1



TEAM 2



Team 1: Can, jar, bag / waste, coast, trash, combat

Team 2: Ban, car, gas/ oil, coal, policy, petrol

2. PUT THE WORDS IN ORDER: In turns, each contestant will have to repeat the words in order. If they make a mistake, the turn will be given to the next contestant within the group.

TEAM 1



TEAM 2

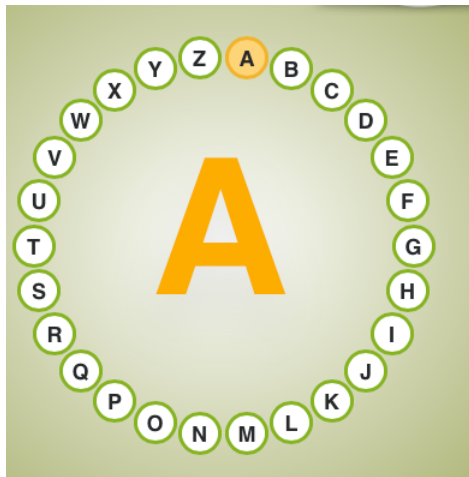


Order 1: throw, ozone, garbage, recycle, landfill

Order 2: toss, reusable, sustain, reduce, plastic

3. ROSCO: Contestants will divide the alphabet amongst the members of the group. When a contestant hears the definition of the word that corresponds to the letter they chose, they will have to guess the word.

Equipo 1



A. a thin layer of gases that surrounds the Earth.

B. forbidden

C. something that competes with you or is a threat

D. cars which don't need a driver

E. a city which is respectful with the environment

F. a building or buildings where people use machines to produce goods

G. increasing in the Earth temperature

H. to produce damage

I. the practice of supplying land with water

J. a cylindrical container, usually made of glass

K. places where you can walk

L. the degree to which a place is suitable or good for living in

M. life in the sea

N. things such as minerals, forests, coal, etc. that exist in a place and can be used by people

O. a layer above the earth that protects the earth from the sun's ultraviolet light

P. contaminated

Q. how good or bad something is/ the degree of excellence of something

R. energy that is produced using the sun, wind, etc

S. able to be maintained or continued

T. an electric vehicle that is similar to a bus but travels on tracks laid along roads

U. the process of becoming more like a city

V. the number and types of plants and animals that exist in a particular area or in the world generally

W. animals, birds, insects, etc. living naturally in the wild

Y. to collect and treat used objects and materials that are ready to be thrown out in order to produce materials that can be used again:

X. CO₂

Z. releasing no greenhouse gases like carbon-dioxide or methane

Equipo 2

A. thing that is recycled in the blue bin

.....

C. people get this natural resource from mines

.....

E. the planet where we live

.....

G. the phenomenon of rising temperatures

.....

I. person that doesn't recycle

M.



.....

O. what we need to live

.....

R. What we have to do with the plastic

.....

T. what we have to plant to get more oxygen

.....

V. the title of this password

B. where you throw the rubbish

.....

D. plastic.....very slowly

.....

F. birds pollinate them

.....

H. special echo buses in Vitoria

.....

L. a little area filled by water

N. what we want to take care of

.....

P.



.....

S. where is the plastic in the sea

.....

U. a dangerous source of energy

.....

W. an adjective that would describe a world without pollution

ANSWERS

TEAM 1

A	ATMOSPHERE
B	BANNED
C	CHALLENGE
D	DRIVERLESS CAR
E	ECO-CITY
F	FACTORY
G	GLOBAL WARMING
H	HARM
O	OZONE LAYER
P	POLLUTED
Q	QUALITY
R	RENEWABLE ENERGY
S	SUSTAINABLE
T	TRAM
U	URBANISATION
V	BIODIVERSITY
W	WILDLIFE
X	CARBON DIOXIDE
Y	RECYCLE
Z	ZERO-EMISSION

https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4441998-the_environmental_password.html

TEAM 2

A	PAPER
B	BIN
C	COAL
D	DESCOMPOSES
E	EARTH
F	FLOWERS
G	GLOBAL WARMING
H	HYBRID BUSES
I	IDIOT
L	LAKE
M	MOUNTAIN
N	NATURE
O	OXYGEN
P	POLLUTION
R	RECYCLE
S	SURFACE
T	TREES
U	NUCLEAR
V	ENVIRONMENT
W	WONDERFUL

<https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4339281-environment.html>

ANEXO IV

VLOG PROJECT

1. It's time for you to create a motivating challenge and finally try out some of the lifestyles we have seen in class. Your group will have to design a challenge related to the environment and put it into practice! It has to last for 7 days and you'll have to document the whole process. You can take the videos we have seen in class as an example. Remember: This group project is all about creativity and oral expression, so don't be shy and enjoy your week!

Roles

- Investigator
 - This person will look for information online and share it with the class.
- Writer
 - This person will be in charge of writing down the script and the information you need.
- Designer
 - This person will be in charge of designing the challenge and connecting the information to the challenge ideas and goals.
- Supervisor
 - This person will be in charge of the leadership, make sure the team is working properly and ask any questions to the teacher.

Video length: 8-10 minutes

Requirements

- Vocabulary from the unit (environment)
- Grammar from the unit (Reported Speech)
- Appear on camera

Structure

- Introduction of the topic 1' – 2'
 - Describe the topic: Why did you choose it? Why it is relevant? What's its environmental impact?, etc.
- Expectations
 - Is it going to be hard to do? Why? Why not? Is it significant? Is it practical?
- Feelings during the process
 - How are you doing? What are the main advantages and difficulties so far? Did you break the rules? Why?
- Conclusion
 - How was the week? Did you manage to complete it? How has it affected your life?

Tips

- Speak clearly and use the right intonation.
- Do not read or memorize things. Trust your abilities.
- Revise your video and film it again if necessary.
- Don't be shy and have fun.

NEWS PROJECT

1. Breaking news! Your group is in charge of creating next week's news program: All about the environment. Your team is made of two news anchors, a news reporter and a weather presenter. Design your pieces of news and then read them as if it was a real news program. You can take the videos we have seen in class as an example. Remember: This group project is all about creativity and oral expression, so don't be shy and enjoy your week!

Roles

- Investigator
 - This person will look for information online and share it with the class.
- Writer
 - This person will be in charge of writing down the script and the information you need.
- Designer
 - This person will be in charge of designing the challenge and connecting the information to the challenge ideas and goals.
- Supervisor
 - This person will be in charge of the leadership, make sure the team is working properly and ask any questions to the teacher.

Video length: 8-10 minutes

Requirements

- Vocabulary from the unit (environment)
- Grammar from the unit (Reported Speech)
- Appear on camera

Structure

- News anchors (2' each)
 - News summary. Both news anchors have to read 3 news headlines and provide a short description of the events.
- Reporter (2')
 - Breaking news! Design a piece of news that is shocking. It can be good news or bad news.
- Weather forecast (2' - 4')
 - Create a weather forecast based on what could become the future if no actions about the environment are taken.

Tips

- Speak clearly and use the right intonation.
- Do not read or memorize things. Trust your abilities.
- Revise your video and film it again if necessary.
- Don't be shy and have fun.

ANEXO V

SELF-ASSESSMENT

Using a scale from 1= strongly disagree to 10= strongly agree, please rate the following statements.

LIFESTYLE

1. I found it easy to incorporate sustainable dynamics into my daily routine.
2. I have made permanent changes in my way of living.
3. I am interested in learning more about sustainable lifestyles.

PROYECT

1. The project was interesting and motivating.
2. I prefer doing projects over ordinary oral exams.
3. I have worked more than my teammates.
4. I have worked as much as my teammates.
5. I have worked less than my teammates.
6. Making projects is a useful way to use my English.
7. I have talked in English outside the school with my teammates.

What are the positive aspects of the project?

Can you think about any changes that could improve the project?

ANEXO VI

A. Eco-challenge

Group work

Participants:

Description	
Structure	
Goals	

Individual journal

Name:

Expectations	
Struggles	
Process	
Outcome	

B. The News Program

Group work

Participants:

Description	
Structure	
Goals	

Individual journal

*Fill in only with the text you were in charge of.

Name:

The news	
Breaking news	
The weather forecast	

ANEXO VII

	A	B	C	D/F
Content	The information presented is accurate and relevant. Detailed and in-depth research.	For the most part, the information presented is accurate and relevant. Detailed and in-depth research.	There is some inaccurate information. Basic research.	The information presented is not correct. Superficial and vague research
Grammar & vocabulary	The presenter used best sentence structure and vocabulary related to the topic.	The presenter used correct sentence structure and vocabulary.	The presenter used simple sentence structure and limited, specific vocabulary.	The presenter used incorrect sentence structure and did not use specific vocabulary.
Structure	The introduction and overall presentation are exceptionally well organised.	The introduction and overall presentation is well organised.	For the most part, the overall presentation was organised but somewhat confusing to follow.	The flow of the presentation was unclear and confusing to follow.
Pronunciation & intonation	Speaks clearly and mispronounces no words.	Speaks clearly but mispronounces a few words.	Speaks clearly but mispronounces some words.	Frequently mumbles and mispronounces quite a few words.
Participation	Participates the same as the rest of the group.	Participates a little less than the rest of the group.	Participates less than the rest of the group.	Very limited participation.